LES

ÉTUDES CLASSIQUES SANS LATIN

ESSAI PÉDAGOGIQUE

PAR

H. DIETZ
Ancien élève de l'École normale
Agrégé des lettres et de langues vivantes.



PARIS
LIBRAIRIE LÉOPOLD CERF

LES

ÉTUDES CLASSIQUES

SANS LATIN

ESSAI PÉDAGOGIQUE

VERSAILLES
IMPRIMERIE CERF ET FILS
59, RUE DUPLESSIS, 59



LES

ÉTUDES CLASSIQUES
SANS LATIN

ESSAI PÉDAGOGIQUE

PAR

H. DIETZ

Ancien élève de l'École normale
Agrégé des lettres et de langues vivantes.



PARIS
LIBRAIRIE LÉOPOLD CERF
13, RUE DE MÉDICIS, 13

1886

LES

ÉTUDES CLASSIQUES

SANS LATIN

ESSAI PÉDAGOGIQUE

Voilà plusieurs années que l'opinion publique demande l'organisation d'un enseignement secondaire sans langues mortes, voilà près d'un an qu'autour de ce solo de grosse caisse si délicatement joué par M. Frary il s'exécute tout un concert sur ce thème: notre bourgeoisie réclame pour nombre de ses enfants une instruction qui leur donne, s'il est possible, avec les qualités traditionnelles de l'enseignement classique, des avantages d'un autre ordre, plus pratiques, ceux qui se tirent de la connaissance des langues vivantes. Le Conseil supérieur de l'instruction publique n'est point resté sourd à ce tapage de réclamations, il a entendu ces sommations énergiques, mais il n'en a tenu le moindre compte. Car c'est en réalité ignorer

l'opinion ou n'y faire qu'un semblant de concession que de modifier par un ou deux articles de détail l'organisation de *l'enseignement spécial*, quand le pays attend la création d'un enseignement nouveau, non point *spécial*, mais qui, par des moyens plus modernes que par le passé, assure le développement le plus *général* des intelligences. Sans doute le Conseil supérieur estime que ces projets de réformes ne sont pas assez mûrs encore, et comme fait l'Académie pour les néologismes impertinents, il les invite à faire encore une saison d'antichambre : nous ne doutons point que, dès sa première session, il ne leur ménage meilleur accueil, et, dans cette espérance, nous lui soumettons respectueusement ces quelques considérations sur ce que nous voudrions qu'on appelât désormais : *l'Enseignement secondaire classique moderne.*

L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL EST PSEUDO-SECONDAIRE.

L'enseignement *spécial*, tel qu'il a été constitué, il y a quelque vingt ans, par M. Duruy, ne saurait se prêter à cette transformation. Pour être, en général, installé, à côté de l'instruction classique, dans les mêmes maisons, sous les mêmes toits, il n'en est pas moins, de son essence même, une des formes de l'enseignement primaire. Très utile, lors de sa création, répondant à un besoin pressant, il ne devait, il ne pouvait être qu'une transition entre l'ancien régime de nos lycées, tous du même type, et le régime des lycées, à deux modèles au moins, que notre génération exige impérieusement. Le ministre démocrate qui, avec beaucoup d'énergie, improvisa ce nouveau mode d'études n'eut qu'un souci : celui de fournir aux élèves de nos lycées qui ne profitaient point de la culture trop *formelle* qu'on y donnait, l'occasion d'acquérir plus vite un plus grand nombre de notions pratiques.

Dans le premier mouvement de réaction, comme il arrive toujours, on pencha à l'excès dans le sens opposé, on versa dans l'enseignement primaire. Qu'on ne s'y trompe pas en effet : l'enseignement spécial est un mot spécieux, mais qui veut dire un enseignement de faits, presque technique, dénué d'abstractions, de généralités, de philosophie et de rhétorique (1). Et qu'est-ce donc, à vrai dire, que l'école primaire sinon l'arsenal, ouvert à tous, où ceux qui n'ont pas le loisir d'un développement désintéressé vont se munir à la hâte des instruments nécessaires au combat de la vie? Nous savons sans doute qu'il y a aujourd'hui telle classe élémentaire de lycée qu'il serait malaisé de distinguer de telle division d'école communale, que c'est le même esprit qui y règne, ou plutôt qu'ici comme là, la lettre tue l'esprit, que la leçon *de choses* fait, de part et d'autre, les mêmes ravages. Nous savons aussi quels progrès a faits l'instruction primaire, combien elle est parfois intelligente, ouverte et large. Nous savons enfin combien il est désirable qu'un jour vienne où tous les instituteurs puissent donner à tous leurs élèves quelque chose de cet enseignement aristocratique, qui ne va pas au plus pressé, qui apprend à penser, plutôt

(1) La philosophie, la composition littéraire, les lectures les plus délicates figurent aux nouveaux programmes, mais ce sont là des trompe-l'œil, de vaines promesses. Ces fleurs là ne peuvent pousser sur le terrain de l'enseignement spécial; il est trop pauvre de sève.

qu'il ne meuble les cerveaux des pensées d'autrui, de cette culture, en un mot, qui développe la personnalité et dont les lycées classiques ont eu, jusqu'en ces dernières années, le monopole. Mais, à l'heure qu'il est, la ligne de démarcation n'en existe pas moins entre ces deux ordres d'enseignement, et c'est, nous le répétons, parmi les établissements d'instruction primaire que se rangent les maisons d'enseignement spécial. Entre ces maisons et les écoles primaires supérieures de la ville de Paris, entre la division spéciale du lycée Charlemagne et les écoles Turgot, Lavoisier, etc. nous demandons où est la nuance, soit que l'on consulte les programmes ou la durée des études (1) ou l'esprit des leçons qui y sont données.

Nous regrettons d'insister à ce point sur ce qui peut sembler d'abord une querelle de mots, mais il le faut, car l'erreur commise par le Conseil supérieur est là tout entière. On ne s'y est point assez dit — de méchantes langues insinuent qu'on n'a pas voulu se le dire — qu'un enseignement utilitaire ne se laisse point tourner, par quelques remaniements partiels, en cette éducation délicate de l'esprit qui vise plus à le fortifier qu'à le remplir.

Or, n'en déplaise à l'utilitarisme contemporain,

---

(1) Qu'on ne nous objecte pas les *six années* que comportera désormais l'enseignement spécial, car l'instruction primaire supérieure n'est qu'un couronnement d'études.

n'en déplaise à M. Frary et à son ironie tantôt mordante, tantôt enjouée sur la prétendue gymnastique de l'intelligence, n'en déplaise aux théoriciens qui veulent qu'on aille à l'école pour apprendre beaucoup et en sortir savant, au lieu d'y aller pour apprendre à étudier, notre France — j'entends la classe aisée, moyenne, la clientèle des lycées — a gardé, en matière d'instruction, quelque chose de cette humeur chevaleresque, chimérique si l'on veut, dont elle ne réussit même pas, sous les coups de l'expérience, à se guérir en politique. Quelques efforts que l'on ait faits depuis la guerre pour germaniser nos lycées, comme tout le reste, nous continuons d'apprécier bien plus qu'une érudition encyclopédique la distinction de l'esprit, la netteté vive du jugement, un tour d'imagination facile, la justesse élégante de l'exposition. Nous continuons d'estimer avec Montaigne le plus Français, le plus national de nos pédagogues que pendant la jeunesse l'étude n'est pas sa fin à elle-même, qu'elle n'est qu'un moyen, qu'elle doit avoir pour principal objet de tremper et d'assouplir l'instrument lui-même, cette tête *bien faite* que l'auteur des *Essais* propose à notre admiration, à notre imitation, avec un abandon qui n'exclut ni la force, ni l'autorité. N'essayez point de donner le change à l'opinion en lui accordant que des examens primaires — on sait maintenant ce que nous enten-

dons par ce mot — ouvriront désormais les mêmes carrières que les examens classiques ; cette perspective, toute séduisante qu'elle est, ne suffira pas à recruter l'enseignement spécial ; un vieil instinct bourgeois, aristocratique, protestera, n'acceptera pas vos avances, et quand il les accepterait, craignez d'abaisser, d'aplatir encore par des mesures trop complaisantes, le niveau des études que l'évolution pédagogique des dernières années n'a certes pas fait monter. Non ! si c'est en toute sincérité que vous voulez faire l'expérience d'une instruction libérale, quoique sans langues mortes, ayez recours — non point à des procédés factices, dangereux, qui demandent moins au lieu de demander autant, par d'autres moyens — mais à des réformes plus profondes et par là plus efficaces. Décidez-vous, résignez-vous, si c'est un sacrifice, à créer de toutes pièces *un enseignement secondaire moderne.*

II.

QU'EST-CE QUE L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE ?

A quels caractères se reconnaissent donc les intelligences façonnées par l'instruction secondaire ? A quels signes les distingue-t-on ? Nous parlons — cela va sans dire — de celles qui sont capables de la recevoir et qui l'ont largement reçue, et encore, celles-là mêmes qui y sont rebelles ou qui n'en ont joui que médiocrement, ne restent-elles point sans en ressentir l'influence. Mais enfin, nous parlons en général, sans ignorer les exceptions, les femmes qui, par l'instinct plus que par l'étude, nous ont donné quelques-uns de nos classiques les plus délicats, les poètes qui ont à peine été à l'école, et encore sommes-nous tentés de nier ces exceptions mêmes, d'attribuer une bonne part de l'esprit et du style de Mme de Sévigné à son initiation profonde quoique discrète, aux lettres antiques, et la médiocrité qui gâte l'œuvre de Béranger, qui l'a déjà si étonnamment compromise, à l'insuffisance de ses études clas-

siques — ou, pour nous en tenir à notre thèse — de ses études secondaires. On le voit, nous avons la foi, — une foi aveugle, naïve, — en l'efficacité de ces études, nous croyons que rien ne saurait les remplacer pour donner à l'intelligence — nous dirions volontiers à l'âme — ce que Cicéron déjà appelait l'*humanitas*, un mot bien large dont nous essaierons de faire le tour; nous croyons que rien ne saurait les remplacer pour exciter et discipliner à la fois la faculté de penser ; nous croyons enfin que rien ne saurait les remplacer pour assurer, à ceux qui ne la possèdent pas de naissance, par quelque mystérieuse intuition, la possession complète de leur propre langue, l'art de la manier avec puissance et souplesse.

L'*humanité*, c'est la facilité à sortir de soi-même, c'est cette habitude d'esprit qui fait que nous ne nous étonnons pas trop que l'on puisse être Persan. Appliquez à l'intelligence le vers classique *homo sum*, etc., qui, chez Térence, n'a guère rapport qu'aux choses du sentiment, et vous aurez peut-être la meilleure définition de l'*humanité*, en son sens pédagogique. Elle est aux antipodes de l'idiotie. L'idiot s'enferme en son moi, dans un moi d'ordinaire singulièrement étroit et mutilé. Les humanités décuplent, centuplent la vie morale, elles nous font revivre la vie des sociétés mortes depuis des siècles ; elles nous donnent, ces études stériles, la qualité la plus féconde, la largeur de l'esprit,

elles nous la donnent en raison même de leur inutilité. Ajoutez-y que l'intelligence de ce qui nous est étranger ne va point sans la sympathie pour ces manifestations, différentes des nôtres — de la pensée, de la sensibilité, de l'énergie humaine, pour peu qu'elles offrent quelque grandeur; notez que l'homme s'émeut de ce qu'il a vivement compris, et nous voilà bien près de l'*humanitas* de Cicéron. Ces humanités, si saines aux esprits, ne les laissez point péricliter; elles pourraient bien devenir, en ce temps de relâchement moral, la meilleure école d'humanité, le plus énergique et le plus noble instrument d'éducation pour les cœurs !

Mais la largeur d'esprit ne risque-t-elle pas de s'égarer, de se perdre dans l'indifférence et la mollesse? Tout comprendre, ou comprendre beaucoup de choses, n'est-ce pas s'exposer à tomber dans le *Nil admirari* d'Horace? Et, d'autre part, l'étude trop complaisante d'œuvres si éloignéès de notre vie est-elle bien faite pour développer chez les jeunes gens qui s'y livrent, la capacité à laquelle l'instruction doit tendre d'abord, celle de la pensée personnelle, pour faire épanouir en eux, avec ce que nous avons appelé l'esprit de largeur, ce qui fait la vigueur intellectuelle, l'esprit de justesse et de précision? L'enseignement secondaire, bien dirigé, ne se contente pas d'ouvrir, d'élargir les intelligences, il ne leur assure pas moins l'exactitude que l'ampleur : il excite, avons-nous dit, et discipline la

pensée. Par l'effort incessant auquel il contraint l'esprit, la part chétive qu'il fait aux exercices mécaniques, de pure mémoire, par l'habitude de la grammaire, c'est-à-dire, de l'abstraction, qu'il imprime de bonne heure à ses élèves, il leur inculque comme le besoin de la pensée, il éveille en eux la personnalité, mais il n'en livre pas le développement au hasard, il le dirige par une série d'exercices d'une constante rigueur qui exigent à la fois un singulier effort et une singulière docilité, de l'originalité dans la discipline. Cette méthode incomparable et les vertus de l'intelligence qu'elle procure ont pu être, un moment, compromises, affaiblies par les tâtonnements pédagogiques de notre génération, la surcharge des programmes, le désir de concilier en de jeunes esprits beaucoup de savoir avec ces qualités plus précieuses que le savoir même, mais nous ne voulons point douter que, devant les effets déjà manifestes d'un abandon trop complet des anciennes humanités, on ne revienne, pour le salut de notre esprit national, non point à la restauration entière des lettres, comme le père Porée les enseignait à Voltaire, ni même, comme on nous les enseignait encore parfois, il y a quelque vingt-cinq ans, mais à une intelligence plus nette et plus équitable des services que doit rendre et que rend l'enseignement secondaire bien compris, à une application plus ferme et moins hésitante des principes sur lesquels il doit reposer.

Mais voici le résultat le moins contestable, le moins contesté des études classiques; elles mènent ceux qui les ont faites avec conscience à être vraiment maîtres de notre langue. Faites écrire une page de français à un bon élève sortant des écoles primaires supérieures ou de l'enseignement spécial et à un élève passable d'une classe de lettres : même aujourd'hui, même dans la médiocrité que nous traversons, au bout de deux lignes vous en reconnaîtrez la provenance. Impropriété de l'expression et gaucherie de tour d'un côté, de l'autre, le sentiment de la langue, c'est-à-dire de la justesse dans le choix des termes et quelque aisance dans le mouvement de la phrase. Et ne dites point que c'est là un mince avantage : il est temps de laisser à la pédagogie allemande ses railleries et ses rigueurs contre notre culte de l'expression, notre religion de la forme! Eh quoi! donner à sa pensée, quelle qu'elle soit, chétive ou grande, le vêtement le plus transparent et le plus juste, et, pour parler sans images, la rendre de la façon la plus exacte, la plus adéquate, et, en même temps la plus souple, soumettre ses idées à ce continuel et rigoureux contrôle de la langue et du style, se demander, sans cesse, et avec une scrupuleuse délicatesse, si elles se laissent étreindre par l'expression ou s'y dérobent trop molles et fuyantes, ce serait de la déclamation! Nous estimons, pour nous, que c'en est exactement le contraire, et pour ne pas être stupéfaits

de ces sévérités contre notre *rhétorique* de la part d'un peuple philosophe qui fait profession d'étudier, comme aucun autre, les intimes rapports de la substance et de la forme, nous sommes forcés de nous rappeler certaine impuissance esthétique de l'Allemagne, — en dépit de maints chefs-d'œuvre et bien qu'elle en ait inventé le nom même, — nous sommes forcés de songer qu'à Berlin on en est encore à ne pas comprendre Racine, la beauté trop soutenue de la *forme* — on veut bien lui en accorder le mérite — n'étant pas compatible sans doute avec la profondeur de l'observation, ni la passion, ni la force ! Gardons du moins avec un soin jaloux notre pédagogie, notre goût, notre esprit même contre l'invasion d'une hérésie qui, sans souci de la nature et de la psychologie, voudrait établir je ne sais quelle opposition et creuser comme un abîme entre le fond et la forme, la pensée et l'expression, et reconnaissons tout naïvement que pour nous, pour les peuples latins de rhéteurs, dont nous sommes, comme pour les Grecs, des meilleurs jours, ce qui nous est une consolation, la meilleure marque d'un esprit bien fait, la plus sensible dans tous les cas, est encore la précision élégante et ferme de la parole ou du style.

Tous ces fruits de l'enseignement secondaire, largeur et souplesse d'esprit, habitude de la pensée personnelle, puissance d'expression avec ce qu'elle im-

plique pour l'élaboration même de l'idée et du jugement, tout cela c'est à un exercice surtout qu'il convient de l'attribuer. C'est à la version, à la version latine, — le grec n'ayant jamais tenu grand'place, sinon dans nos programmes, du moins dans nos classes, et n'y figurant presque plus — qu'il faut rattacher pour les neuf dixièmes les effets que nous avons essayé de définir et de montrer. Si nos penseurs et nos écrivains contemporains, les plus fantaisistes même, voulaient prendre la peine d'analyser leur développement intellectuel, d'en démêler les origines, d'en discerner les éléments, ils seraient bien surpris de découvrir que, parmi les sources d'où il dérive, il n'en est pas où il se soit plus largement, plus heureusement alimenté que ces modestes devoirs où il s'agissait tout simplement de rendre avec fidélité et mouvement, avec docilité et vigueur d'abord du Tite-Live arrangé — nous voulons dire : défiguré — pour l'enfance, puis, au couronnement, du Tacite ou du Lucrèce, dans leur authentique beauté, à l'usage de la jeunesse ! Nous n'ignorons, nous ne contestons point l'efficacité pédagogique des longues lectures de textes anciens ou français — bien qu'à notre sens on en abuse fort aujourd'hui — nous savons la féconde influence qui se dégage de ce commerce, de ce contact avec les maîtres ; nous ne nous dissimulons pas non plus l'énergique concours que prête à l'éducation classique l'enseignement de l'his-

toire si magistralement donné dans notre Université, nous rendons hommage à la science, au talent avec lesquels il présente à nos jeunes gens le spectacle si logique et si moral des évolutions humaines ; nous reconnaissons, sans partialité, l'utilité des sciences dans l'œuvre de l'instruction secondaire, nous proclamons enfin les services que rend, les résultats parfois étonnants que produit la composition littéraire, quoiqu'on la confine trop aujourd'hui à des exercices de critique et qu'on ait trop délaissé les antiques sujets plus conformes aux facultés et aux besoins de la jeunesse ! Mais de toutes ces études, de tous ces travaux scolaires, c'est la version à qui nous devons le plus ! C'est à son école, c'est dans ces examens attentifs, patients de textes choisis dont nous cherchons à saisir toutes les nuances et dont nous embrassons aisément l'ensemble que s'éveille, que s'affine en nous la sensibilité esthétique, le goût, qualité passive, dites-vous, mais qui va se doubler d'une autre plus active et plus vigoureuse, celle de ne point se payer d'idées mollement entrevues, d'enchaîner ses pensées avec logique, de les exprimer avec force ou avec grâce, par la pénétrante influence de ces modèles d'élite dont nous nous emparons, pour ainsi dire, en les traduisant, et que nous tournons par là profondément en notre substance.

Vous souriez comme d'un paradoxe de cette

croyance fanatique aux vertus éducatrices de la version, contesterez-vous que l'exercice en soit, du moins, le meilleur maître de langue et de style? Cicéron voyait dans la composition écrite l'initiation la plus efficace à l'art de bien parler. La composition, avec sa liberté, peut-elle être le guide le plus sûr pour ceux qui aspirent à l'art de bien écrire ou simplement d'écrire, quand on a affaire à cette langue délicate, exigente, qui est la nôtre? Se met-on en frais pour sa propre pensée, pendant les années d'apprentissage? Quand il ne s'agit que de se traduire soi-même, ne suit-on pas presque fatalement cette pente de nonchalance qui porte à jeter au hasard, à l'aventure, l'expression de ses idées, de ses sentiments, et puis l'écolier ne se contente-t-il pas trop souvent, par une indulgence trop naturelle à son âge et une rapidité qui n'y est pas moins excusable, d'ébaucher seulement, en son esprit, ce qu'il veut dire, sans le mener à ce degré de précision, de clarté, qui, seul, permettrait à la parole ou à la plume la concision, l'aisance et la fermeté?

Quel enseignement, au contraire, et quelle contrainte salutaire de sortir de ses habitudes de laisser-aller, d'improvisation, d'à peu près, pour plier ses mots et ses phrases à une pensée étrangère, élaborée, celle-là, et forte, non point flottante comme dans la pénombre, mais qui se détache en pleine lumière, avec les con-

tours les plus nets, et qui exige implacablement qu'on la rende tout entière ! Force est alors à cet interprète qui ne se traduit plus lui-même, d'élargir son vocabulaire, de s'ingénier à trouver de nouveaux tours, de rompre avec son abandon accoutumé, et voilà pourquoi la traduction est, au moins en matière de langage et de style, une maîtresse incomparable, unique d'invention et de création !

Cette thèse se confirmerait par l'histoire des littératures qui ont traversé des périodes de traduction ! Le latin ne s'est assoupli, n'a pris conscience et possession de toutes ses ressources qu'après avoir traduit du grec pendant maintes générations, et ceux-là seuls, à Rome, qui méritaient l'éloge du poète « d'être savants dans l'un et l'autre langage », savaient vraiment le leur. Et chez nous, quelque goût que l'on puisse avoir pour le parler naïf du moyen âge ou la langue si savoureuse du XVIe siècle, ne faut-il pas reconnaître que le siècle de Bossuet et de Racine, ce siècle traducteur par excellence, façonné, comme aucun autre, à l'interprétation assidue de l'antiquité, a fait produire à notre langage ses fruits les plus admirables ?

Nous en pourrions dire autant de l'Allemagne. La prose de Lessing, pour le plus grand profit des lettres allemandes, pour leur progrès et leur indépendance même, sent sa traduction du français, nous vou-

lons dire la souplesse et la vivacité que nos chefs-d'œuvre, ardemment traduits depuis la paix de Westphalie, avaient fini par glisser dans la langue, naguère encore si massive, chez Wolff ou chez Gottsched !

Et quoi de plus naturel après tout? Bien savoir, n'est-ce pas, en réalité, connaître nettement les caractères constitutifs de l'objet de notre science et le distinguer ainsi de tels autres objets voisins? N'est-ce pas, en un mot, le définir? Or, comment se définir sa langue, en saisir l'esprit, en sentir l'originalité et, par conséquent, la manier pertinemment avec le sens, avec le respect de ses caractères essentiels, sans l'avoir opposée à une autre, sans avoir entrepris cette comparaison exacte, profonde de son génie avec le génie de quelque idiome étranger, cette comparaison féconde qui s'appelle la traduction!

III.

L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE PAR LES LANGUES MODERNES.

Est-ce à dire qu'en un siècle, comme le nôtre, une instruction vraiment digne de ce nom, qui veut munir, équiper, outiller l'intelligence, puisse se contenter de cette gymnastique dont on pourrait nous croire trop exclusivement épris. Non, certes! et nous n'avons ébauché dans ce qui précède qu'une moitié du programme de l'enseignement secondaire. Si l'on entre au lycée, au lieu d'aller à l'école primaire, pour y apprendre surtout à penser et à écrire (on l'a trop oublié depuis quelques années), on n'y va pas que pour cela, et ce serait une scolastique nouvelle que de vouloir substituer pour toute fin, dans l'éducation classique, l'art de penser à l'art de déduire. Mais est-il besoin, par le temps qui court, en cet âge d'expositions, de réalisme, de science triomphante, d'utilitarisme débordant, d'insister sur la nécessité pressante qui s'impose à la jeunesse de connaître de bonne heure la réalité :



la réalité morale par l'histoire, la réalité matérielle par les sciences physiques, est-il besoin, en vérité, de prêcher à nos contemporains le respect des mathématiques? Quand nous en aurions la compétence, nous en laisserions le soin à l'air ambiant qu'il suffit, ce nous semble, de respirer pour contracter dès l'enfance, comme une fièvre de positivisme. La tâche de la pédagogie, en cette heure fort critique pour l'instruction nationale, n'est pas de pousser la société du côté où elle penche d'elle-même, mais de concilier harmonieusement, par un juste équilibre, dans les programmes scolaires, les études concrètes, positives et les exercices abstraits, désintéressés qui ne se proposent d'autre but que le développement général des intelligences!

Or, imaginez un enseignement qui, en assurant les mêmes avantages que l'instruction classique pour cette culture idéale de l'esprit à laquelle nous ne renoncerions que sous peine de décadence irrémédiable, de véritable abdication, imaginez un système scolaire qui garantirait à ses élèves les qualités que nous avons, non sans dessein, longuement exposées, mais qui leur demandant un peu moins de temps pour l'étude indispensable des langues, ferait profiter de cette économie les sciences pratiques, exactes, etc. Ne sera-ce pas là l'idéal même dont une sage pédagogie, soucieuse de tous les besoins, de tous les intérêts, doit poursuivre l'application pour ceux qui, sans être pressés par les

exigences impitoyables de la vie, disposant de quelques loisirs et des ressources nécessaires à des études de quelque haleine, ne peuvent cependant, pour quelque motif d'intelligence ou de position, vouer, dans notre démocratie moderne, dix années entières à étudier presque exclusivement des langues, des littératures, des civilisations mortes? Cet enseignement qui ferait la part égale aux deux éléments dans le concours et l'heureuse fusion desquels réside la solution du problème pédagogique qui se pose à notre âge, cet enseignement qui ne sacrifierait point l'esprit à la lettre, c'est-à-dire à l'abondance des matières enseignées, mais qui ne sacrifierait pas davantage la lettre à l'esprit, qui serait à la fois *secondaire* et pratique, nous le croyons sincèrement aussi aisé à établir, à organiser, qu'il est désirable et réclamé par l'opinion, mais nous croyons non moins sincèrement qu'il n'y a qu'un moyen de le fonder, qu'il n'y a qu'une base solide à cette création devenue nécessaire : c'est de substituer purement et simplement les langues vivantes, deux langues vivantes, qui pourront, qui devront varier, suivant les zones académiques, aux lieu et place des deux langues anciennes.

Nous disons : aux lieu et place des langues mortes, et nous entendons par là, d'abord, qu'on leur accorde, à travers toutes les années de l'enseignement nouveau, les deux tiers du temps qu'on donne ailleurs au grec et au

latin ; le tiers qui restera devant être consacré à des études plus spéciales. Nous entendons aussi qu'on leur accorde une place d'estime et d'honneur dans les préoccupations des élèves, qu'on en inspire, qu'on en impose le respect, ce qui d'ailleurs ne tarderait pas à se produire, grâce aux heures nombreuses qu'elles tiendraient dans les programmes, grâce surtout à la méthode par laquelle elles seraient enseignées, non plus pour elles-mêmes en quelque sorte, mais en vue de développer l'intelligence, comme le grec et le latin, en vue du français.

Voilà donc enfin notre hérésie en tout son jour, dans toute son horreur ! et nous voyons, en l'énonçant, le sourire sceptique des uns, les gestes indignés des autres, des épaules se lever de dépit ou de pitié, des cheveux se dresser de colère ; nous entendons cet helléniste crier au sacrilège, ce germanisant au paradoxe ! Enseigner l'allemand comme une langue morte, ineptie ! Vouloir faire servir l'anglais à la culture idéale de l'esprit, scandale ! Un peu de patience, s'il vous plaît.

C'est notre conviction intime — et nous supplions qu'on ne voie pas en cette déclaration une précaution oratoire — que la connaissance des lettres antiques demeurera à jamais indispensable à quiconque aspire par métier ou par goût aux délicatesses, aux raffinements de la vie intellectuelle, au professeur, à l'avocat,

au vrai lettré, amateur ou pratiquant. Le génie grec, traduit surtout par le génie romain et rapproché ainsi de notre intelligence, ne saurait être dépossédé par aucun autre de sa légitime influence! Dans le débat qu'a soulevé naguère l'accès iconoclaste de M. Frary, ce plaidoyer de style si attique contre l'atticisme, MM. Brunetière et Lavisse ont défendu, comme il convient, chacun suivant son tempérament et son humeur, les autels sacrés. Oui, la Grèce, par un concours de circonstances qui ne s'est pas reproduit et qui ne semble plus pouvoir se rencontrer, a donné aux sentiments, aux passions de l'homme, l'expression la plus simple, la plus générale, la plus humaine et par là la plus belle ; la Grèce est comme la seconde patrie de toute intelligence cultivée. La preuve en est la sympathie enthousiaste que sa littérature a inspirée successivement aux races les plus différentes.

Vérité dans l'observation morale, mesure, harmonie dans l'art qui traduit cette observation, ce sont là les qualités dont la Grèce a doté le monde et dont on cherchera toujours chez elle les exemplaires les plus accomplis. Mais soyons sincères, qui est-ce qui consacre au grec, aujourd'hui, assez de temps et d'efforts pour que cette force bienfaisante de l'hellénisme le pénètre jusqu'à la moelle et contribue vraiment à le façonner ? L'influence du grec sur la grande

majorité de nos élèves est une influence indirecte, de seconde main, qui se transmet par le professeur. Il a exprimé de ses études comme un suc, comme un parfum qu'il répand dans tout son enseignement, et c'est en réalité sous cette forme que l'hellénisme agit sur la jeunesse. Demandez aux maîtres auxquels est confié le soin de former le personnel féminin de nos lycées de jeunes filles, à ceux qui professent dans ces lycées mêmes, s'ils ne réussissent pas, sans grec, à éclairer leurs leçons sinon de la lumière même de l'Attique, d'un reflet du moins radieux encore ! — Si l'élite même de nos lycéens ne s'avance que rarement jusqu'au sanctuaire et ne s'initie point profondément aux mystères d'Eleusis, que dire du *profanum vulgus* qui baille aux portes du temple ? Arrière, crierait Horace à cette foule importune dont la cohue encombre l'accès des augustes cérémonies, dont le murmure en trouble, du seuil, l'harmonieuse ordonnance. — Enfin, parmi ceux-là mêmes à qui sourit la faveur des dieux et qui pourraient accomplir les rites mystérieux, combien il y en a que le commerce attend ou l'industrie, qui veulent être sans doute des esprits cultivés, mais dont l'allemand ou l'anglais ferait bien mieux l'affaire. Or c'est une expérience apparemment faite et définitivement faite, qu'en matière de langues il faut opter, qu'on peut apprendre au lycée, à bâtir à coups de dictionnaire, un thème correct de baccalauréat, semé même çà et là de quel-

ques élégances, mais que par le lycée seul on n'apprend pas, on ne peut apprendre autre chose. Amusez-vous à relever les noms des lauréats d'allemand et d'anglais du concours général, et dites s'ils n'étaient pas, de naissance, désignés à ces succès ; ou si l'air en est tout français, ayez l'indiscrétion de demander à ces linguistes comment s'appelait naguère leur nourrice ou leur gouvernante. Et n'invoquez pas non plus, de grâce, l'exemple de l'Allemagne et de l'Angleterre : ni à Berlin, ni à Eaton on n'apprend à la fois sérieusement les langues mortes et le français par la classe seule !

Passons à la seconde objection, à celle qui vient des partisans d'un enseignement pratique des langues vivantes. Les enseigner comme des langues mortes, c'est-à-dire surtout par la version et la lecture des textes, les faire servir d'abord à la culture de l'esprit, à l'acquisition plus entière du français, quel contre-sens ! disent-ils volontiers. Les langues vivantes sont faites pour être parlées, et c'est à ce but qu'il faut tendre surtout, sinon exclusivement. En l'état actuel des choses, avec les deux heures hebdomadaires qui sont consacrées, en moyenne, à cette étude, ils pourraient bien avoir raison... en théorie. Arriver, en un temps mesuré d'une main si avare, à posséder l'allemand, il n'en saurait être question, et il se peut bien, en ces conditions, que le plus sage soit de donner aux élèves,

d'une façon presque empirique, comme un manuel de la conversation usuelle, de quoi se tirer d'affaire à une table d'hôte ou tenir au courant un carnet de blanchisseuse. C'est une théorie qui se laisse soutenir et que soutiennent, nous le savons, des pédagogues fort autorisés. Mais que nous voudrions voir ces théoriciens à l'œuvre dans une classe avec toutes les difficultés que créent la discipline, l'inégalité des élèves, le désir bien légitime de relever un peu la leçon de langue moderne, pour qu'elle ne souffre pas trop d'être comparée à telle leçon voisine! On ne se résigne pas aisément quand on a passé une agrégation où figurent des épreuves transcendantes sur la littérature et la linguistique à faire un cours de langue à l'usage des commis-voyageurs. Mais fermons cette parenthèse déjà longue où nous a entraîné une discussion récemment ouverte: aussi bien, dans notre hypothèse, notre espérance, les langues vivantes ont pris la place des langues mortes, c'est dix heures au moins qui leur appartiennent dans la semaine et la question se pose autrement: il est trop évident qu'ici, comme ailleurs, la méthode doit varier avec le temps dont on dispose. Eh bien! nos élèves réguliers de l'enseignement classique n'apprenaient-ils pas, il y a quelques années encore, avant les réformes, à parler passablement le latin? Un latin de convention, direz-vous, et que Cicéron n'eût pas compris. Peut-être, mais qu'importe? Une langue factice s'apprend

plus difficilement qu'un idiome naturel et vivant. L'auteur de ces paradoxes, qu'il ne désespère pas de voir bientôt devenir des vérités banales, se souvient qu'au sortir de ses études universitaires, sans y avoir été jamais un latiniste d'élite, sans y avoir jamais parlé un mot de latin, il entra un jour dans une conférence de Haupt où l'on commentait en latin quelque texte d'Horace et qu'il tint très honorablement sa partie dans ce concert philologique. Est-il téméraire de conclure de là qu'en se plaçant au point de vue le plus pratique, on ne saurait trouver d'inconvénient à l'enseignement des langues vivantes par les méthodes qui s'appliquent à l'enseignement des langues mortes ; est-il contestable qu'après en avoir pénétré l'esprit, après en avoir tiré tout ce qu'elles peuvent fournir au développement de l'intelligence, on saurait par surcroît forcément les parler ? A partir d'un certain niveau atteint, le professeur, par le courant même des choses, en userait dans ses interrogations et ses commentaires. Il y a dans une langue qui se parle autour de nous je ne sais quoi d'impérieux qui fait qu'on l'emploie dès qu'il est possible, dès qu'on peut être compris. On arriverait, sans y prétendre, à parler une langue morte, et l'on ne parlerait pas, après y avoir donné le même soin, une langue qui est dans l'air du siècle, à la lecture, à l'usage de laquelle les journaux, les revues, mille occasions de rapports internationaux nous sollicitent tous les jours !

Il est donc bien entendu que, malgré les méthodes abstraites dont on se sera servi, mais grâce aux heures abondantes qu'ils y auront consacrées, nos élèves ne quitteront pas le lycée moderne sans savoir manier avec quelque aisance les deux langues qu'ils auront préférées. En auront-ils tiré le profit intellectuel qu'il faut proposer comme sa première fin à l'enseignement secondaire ? Encore un coup nous croyons qu'à cet égard le commerce intime avec les grands classiques étrangers ne vaut pas absolument l'intimité d'Homère ou de Virgile, de Sophocle ou d'Horace, nous croyons que la fréquentation même de notre XVIIe siècle n'est pas aussi utile, aussi efficace. Ni l'Italie du Dante ou du Tasse, ni l'Angleterre ou l'Espagne de Shakespeare et de Lope de Vega, ni la France de Théroulde, de Racine ou de Voltaire, ni l'Allemagne de Schiller ou de Gœthe même ne nous ont rendu cette analyse de l'humanité, telle qu'elle est en son essence, en ses profondeurs immuables, dépouillée des caractères particuliers, passagers, que l'histoire, depuis la Grèce, lui a plus énergiquement, plus étroitement imprimés et qui se sont naturellement reflétés dans les œuvres de la pensée et de l'art. A vrai dire, toutes les grandes créations du génie moderne sont profondément nationales, complexes, elles offrent à un degré moindre que les belles inspirations de l'antiquité la simplicité, la vérité générale dont la jeunesse a sur-

tout besoin. Mais, cette réserve faite, et ce principe une fois établi que les maîtres du nouvel enseignement ne pourront point se dispenser de la culture gréco-latine, afin d'égayer leurs leçons de la clarté sereine et saine qu'on en emporte, il faut reconnaître aussi qu'il y a bien des palliatifs, bien des compensations à l'inégalité que nous constatons, au point de vue pédagogique, entre l'*Iliade* et la *Divine comédie* entre l'*Oreste antique* et *Hamlet*. — D'abord, c'est par des extraits bien choisis que doit se faire l'initiation de l'enfance aux littératures, c'est ainsi qu'elle se fait chez nous pour notre littérature elle-même. On lit des recueils de textes avant de lire Esther, et il est permis de se demander si, au lieu d'infliger à de petits garçons l'ennui de cette tragédie lyrique qui les amusera peut-être plus tard par son piquant alliage de harem et de couvent, il ne serait pas plus sage de leur en montrer seulement avec les chœurs les scènes qui peuvent intéresser leur âge, sauf à leur fournir le fil nécessaire à les relier. De même pour les littératures étrangères : si elles ne présentent que peu d'œuvres dont l'ensemble soit accessible à de jeunes esprits, et si elles en présentent un assez bon nombre d'Hamlet à Faust et du Dante à Shelley qui préparent à nos Somaizes des tortures toujours renaissantes, pour être précisément trop locales, trop personnelles, trop subjectives et point assez humaines — n'est-il pas évident que depuis

le moyen âge jusque tout près de nous, au Nord comme au Midi, dans l'épopée et dans le drame, on trouverait aisément des fragments qui, par la naïveté de la peinture morale, par la sobriété du trait, répondraient aux exigences du maître le plus scrupuleux; ne va-t-il pas de soi que dans *Jules César* ou *Hermann et Dorothée* les passages abondent dont l'étude et la traduction sont conformes à l'esprit de la plus rigoureuse, de la plus délicate pédagogie ?

Allons plus loin : qui oserait soutenir, en cette phase nouvelle de la querelle des anciens et des modernes, que les lettres n'aient pas réparé, par d'étonnantes acquisitions, les pertes qu'elles ont pu subir depuis la Grèce et Rome ? La Bruyère en son temps déjà consultait ses propres forces d'incomparable écrivain plutôt que de penseur philosophe quand il jugeait qu'il ne restait plus qu'à glaner. Mais quel renouveau depuis lors ! quel universel rajeunissement de l'esprit, du sentiment, de la passion ! L'histoire devenue science, l'éloquence vibrante à la fois et correcte, attique et émue à la tribune anglaise ou chez nous, tandis qu'à parler franc, chez les anciens elle n'offre, pour notre regard au moins et à la distance où nous sommes, que l'une ou l'autre de ces vertus tour à tour, le roman se complaisant aux profondeurs, aux raffinements d'une analyse qui, pour être parfois maladive, n'en est pas moins fascinante ; le sentiment de la nature à ce point

rajeuni que nous nous piquons volontiers de l'avoir découverte, le drame et son réalisme luttant longtemps contre l'idéalisme de la tragédie pour le détrôner à la fin, la poésie lyrique subissant une révolution si entière qu'on peut s'étonner de voir la critique désigner d'un même nom, enfermer en un même genre une ode de Pindare et une élégie de Gœthe ou une nuit de Musset, tant la personnalité du poète remplit aujourd'hui l'œuvre tout impersonnelle autrefois, le style se transformant partout à l'image de la pensée même, la philosophie enfin non plus descendue seulement du ciel sur la terre, comme chez Socrate et ses disciples, mais pénétrant jusqu'aux plus intimes mystères de l'*être* par le progrès des sciences naturelles, que de nouveautés et de merveilles ! Et dans un âge où l'histoire d'hier s'enseigne enfin à nos élèves pour la joie et la santé de leur esprit, où la philosophie la plus moderne est livrée tout entière à leur curiosité, on ne proclamerait pas bien haut les droits des langues modernes à l'étude passionnée de nos contemporains ! On ne reconnaîtrait pas les titres de noblesse qu'elles ont, elles aussi, conquises ! Quand les littératures étrangères ont eu tant de part à la formation de la France nouvelle, quand il faut chercher en Angleterre les plus sûres origines de notre Révolution, quand l'Allemagne a eu sur notre romantisme une influence décisive, la pédagogie ne tiendrait pas les langues modernes dans

la même estime que les anciennes ! elle n'attribuerait pas à cette étude des effets, sinon les mêmes que ceux de l'antiquité bien connue, du moins égaux ! Par une rencontre assez étrange, c'est pourtant un philosophe convaincu, qui sait mieux que personne ce que l'Europe moderne a fait pour la philosophie, qui a accepté récemment la tâche de défendre l'instruction classique contre l'invasion de la langue de Kant, de la langue d'Herbert Spencer en confinant l'instruction moderne dans l'enseignement spécial !

Et si ces avantages par lesquels les littératures germaniques ou néo-latines nous paraissent compenser leurs défauts, semblaient insuffisants auprès des beautés de l'antiquité classique, qu'on veuille bien considérer que l'essentiel ici est peut-être la gymnastique même, la gymnastique de la version, que pour s'exercer et prendre des forces, point n'est besoin d'un trapèze de luxe, qu'il peut rendre en bois blanc les mêmes services qu'en palissandre ; qu'on veuille bien aussi se demander si l'écart entre la valeur esthétique des langues mortes et des modernes n'est pas amplement comblé par le profit de posséder des idiomes qui se parlent à nos frontières, dont la possession est, à la date où nous sommes, un bien précieux auxiliaire. En matière d'enseignement aussi, qui veut faire l'ange fait la bête : une société qui demeurerait aujourd'hui trop généralement éprise d'un mode d'instruction trop abs-

trait, ferait bel et bien une sottise. Tenons la balance égale entre la religion de l'idéal et la recherche de l'utile, et concilions ces deux aspirations aussi légitimes l'une que l'autre par l'étude plus répandue et plus délicate des langues vivantes.

Qu'on nous permette d'appuyer notre théorie d'une expérience déjà faite et qui, pour être restreinte, n'en comporte pas moins une conclusion exacte. Nous empruntons l'exemple qui justifie notre thèse à l'instruction secondaire des jeunes filles : qu'importe ? car il va sans dire, qu'à notre sens, elle doit se rapprocher singulièrement de l'enseignement moderne que nous réclamons pour les jeunes gens, elle doit reposer sur les mêmes principes, être pénétrée du même esprit, faire servir les langues vivantes au même usage ! Eh bien ! dans un rapport publié, il y a quelques mois, un juge étranger, évidemment désintéressé, impartial, reconnaissait avec complaisance certaine supériorité, difficile à analyser peut-être, au collège Sévigné sur le lycée Fénelon. Il attribuait ce je ne sais quoi d'intelligent et de plus vivant qui l'avait fort frappé, à plus d'une cause : la plus sérieuse, selon nous, celle qui établit une différence d'esprit profonde entre ces deux maisons et qui fait de l'une un collège d'instruction secondaire justifiant à peu près son titre, c'est justement la part plus considérable faite à l'allemand et l'anglais dans l'économie des leçons et un commencement

d'application des méthodes qui nous paraissent convenir à cet enseignement. Le collège Sévigné est comme un modeste asile ouvert, en attendant une hospitalité plus vaste et plus officielle, à ce qu'un pédagogue original et ardent, M. Ph. Kuhff, appelait, il y a de longues années déjà et bien avant le mouvement qui se dessine : les *Humanités modernes*. Oui, c'est bien de ce nom large et profond qu'il faudra désigner ces études : le mot d'enseignement spécial serait une impropriété criante, et nous ne goûtons guère davantage celui d'*Enseignement secondaire français* qu'on a proposé çà et là, que l'Ecole alsacienne a provisoirement adopté pour sa division nouvelle, car, outre qu'il semble assigner à l'enseignement classique du grec et du latin une autre fin que le français même, ce qui serait une absurdité, il a comme un air étriqué et mesquin qui n'est point pour recommander ce qu'il recouvre à l'estime publique. L'étiquette est pour quelque chose dans le succès d'un article un peu étrange et qu'il s'agit de faire prendre : quand c'est pour le bon motif, un peu de charlatanisme serait permis, et il n'y en a point trace dans la désignation que nous réclamons. On voit maintenant pourquoi nous voulons, aux écoles qui ne manqueront pas de se fonder, cette inscription qui en exprime fidèlement l'esprit : Lycée d'enseignement secondaire moderne.

Peut-être nous escrimons-nous, en ces pages, contre

des moulins à vent, contre des objections imaginaires, peut-être notre cause était-elle d'avance gagnée auprès du Conseil supérieur et n'y a-t-elle succombé que parce que le succès en eût été trop dangereux. Peut-être y a-t-on redouté que la séduction d'un enseignement si vivant n'entraînât, pour l'instruction classique, un trop grand nombre de défections. Appréhension respectable et qui part, nous le savons, d'une préoccupation généreuse. Essayons toutefois de la dissiper. Si les classes de lettres de nos lycées sont encore très peuplées, le déclin des études antiques y est, depuis quelques années, manifeste, rapide : les examens du baccalauréat attestent, nous ne dirons pas une décadence générale, mais une prodigieuse médiocrité dans les épreuves gréco-latines. A la licence, les symptômes sont plus frappants encore : une érudition livresque, pour parler avec Montaigne, y a remplacé le sens de l'antiquité, la virtuosité d'autrefois. L'école normale, ce dernier refuge du vers latin, a dû, cette année même, *Lugete veneres!* faute de combattants sérieux, supprimer de son concours cette composition. Évidemment, la pente du siècle n'est pas en ce sens. Il serait injuste d'en conclure que l'esprit littéraire va se perdant, nos jeunes gens rachètent en partie par plus de lecture, plus de connaissances, plus de goût pour les nouveautés — la médaille a son revers — leur indifférence, leur insensibilité aux langues mortes. Notre

bourgeoisie, nous l'avons indiqué déjà, et nous nous plaisons à le constater encore, veut faire de ses fils des lettrés, mais, à en juger d'après les avertissements que nous venons d'énumérer, elle voudrait, sauf pour l'élite de ses enfants, une autre initiation aux lettres, elle trouve excessive la dose de latinité qu'on persiste à leur servir, elle leur souhaite un autre régime. Si les nations ont d'ordinaire le gouvernement qu'elles méritent, comment n'auraient-elles pas à la longue, l'instruction dont elles ont besoin ? On ne saurait concevoir chez un peuple libre de ses destinées, un désaccord prolongé entre ses aspirations pédagogiques et son enseignement public : il semble qu'en cette question, la plus vitale, une sorte de nécessité organique doive adapter, par une évolution continue, l'école aux intelligences. Or, la tendance actuelle nous paraît assez accusée. Si vous refusez d'en tenir compte, de concilier ce goût délicat des lettres qui, grâce à Dieu, n'est pas encore éteint parmi nous avec les exigences plus pratiques de notre génération, par la fondation prochaine du lycée moderne, craignez que notre société hésitante à l'heure qu'il est, entre les études aristocratiques de naguère et le positivisme scolaire où la démocratie menace de la précipiter, ne finisse par rouler tout entière du côté où le siècle la sollicite. Craignez d'avoir dans l'histoire de notre pédagogie, cette responsabilité, ce remords d'avoir pu empêcher cette dégradation de

notre esprit public, par une mesure nécessaire et de ne pas vous être pliés à cette nécessité. Vous avez inscrit sagement quelques pages de Tocqueville au programme des lectures de l'Enseignement spécial, profitez de cette occasion pour relire les chapitres lumineux que le grand historien, le grand philosophe, consacre dans son impartialité magistrale, aux lettres et aux arts dans un État démocratique, et puissiez-vous trouver dans la méditation de ces sereines et décisives observations, d'une part l'énergie nécessaire à sauver les études antiques en les fermant à ceux qui ne sont point faits pour elles, pour tant d'abstraction ; de l'autre, le souci pressant de sauver notre amour national pour les lettres, les belles lettres, en lui offrant un objet auquel il puisse passionnément s'attacher !

IV.

ORGANISATION DES ÉTUDES CLASSIQUES MODERNES.

Il est temps de sortir de la théorie pour l'application, pour ébaucher en quelques mots l'organisation du lycée moderne. On a trop répété dans les discussions récentes du Conseil supérieur, qu'un second type d'instruction classique était une chimère, une utopie, pour que nous puissions nous dispenser, en concluant, de descendre de la spéculation sur le terrain des réalités et de la pratique. Comment se recruteront et les élèves et les professeurs de l'enseignement nouveau? Où en est la clientèle et le personnel? — Quelle en sera l'économie, sinon dans le détail, du moins dans l'ensemble, et d'une façon générale?

Répétons d'abord que l'Enseignement spécial n'est qu'un enseignement primaire supérieur, qu'il faut absolument les confondre, que même après les modifications adoptées naguère, il y a de la chinoiserie à

prétendre les distinguer. Nous nous trompons, il y a entre eux une différence sensible: l'un est gratuit, l'autre ne l'est pas ! Plaisante distinction, dites-vous, et plus digne de marchands d'instruction que de pédagogues ! Elle est du Conseil supérieur lui-même ! Il a voulu que son rapporteur reproduisît fidèlement ses débats, et nous lisons dans le rapport : « Les écoles primaires supérieures sont gratuites et les familles qui s'adressent à l'enseignement spécial tiennent généralement à honneur de faire pour l'éducation de leurs enfants, les sacrifices qu'elles peuvent faire. » *Habemus confitentem senatum !* — Mais ayez, de grâce, Messieurs, le courage de vos opinions, sortez de la confusion où vos dernières discussions se sont agitées stériles, appelez un chat un chat et l'Enseignement spécial de l'Enseignement primaire supérieur payant !

Ce n'est pas après sa clientèle que nous courons ou du moins nous n'en désirons qu'une partie, ceux qui le suivent faute d'une occasion de culture moyenne, par une certaine impuissance aux études ultra-littéraires, plutôt que par le besoin d'arriver vite à faire de bons contre-maîtres ou de petits commerçants. On peut être un psychologue de mérite sans avoir en soi l'étoffe d'un métaphysicien, nous dirions volontiers que les études gréco-latines sont comme la métaphysique des lettres ; il y a à mi-côte entre les

sommets et la plaine un air déjà fort tonique et de fort beaux points de vue. C'est sur ceux qui sont capables, qui ont le loisir de monter jusque-là, et guère plus haut, c'est-à-dire sur la moitié des élèves de nos classes de lettres, sur les deux tiers peut-être, que nous comptons pour recruter nos lycées de langues vivantes ! Avec quelle aisance les autres, les marcheurs d'élite poursuivront leur ascension, délivrés de ces retardataires que la camaraderie force d'attendre, et pour ces retardataires eux-mêmes, quel régime hygiénique de n'avoir plus à gravir que des coteaux mesurés à leurs forces. Oui, nous le disons sans ambage, c'est un dédoublement de l'enseignement classique actuel que nous demandons.

Les élèves recrutés, où trouverons-nous les maîtres ? Les spécialistes, les professeurs de sciences, d'histoire, *etc.*, nous viendront naturellement d'où ils viennent aux vieux lycées, de l'École normale, des Facultés, et notez que dans notre hypothèse, les classes de lettres se dédoublant, il ne sera même pas nécessaire d'en former de nouveaux. — Quant à ceux qui s'appellent en certaines maisons des professeurs généraux, quant aux titulaires des classes mêmes, est-il besoin d'indiquer que ce seront les bons agrégés de langues vivantes, non point d'allemand ou d'anglais seulement, mais de deux langues au moins. A l'agrégation des lettres anciennes doit répondre une agrégation des lettres

modernes où le français aura la même place et une égale importance, où le grec et le latin seront remplacés par deux idiomes vivants. Les candidats à cette agrégation seront dispensés du certificat d'aptitude, mais devront être licenciés ès langues vivantes, le programme de cet examen qui n'existe guère aujourd'hui que sur le papier, ayant été remanié d'ailleurs et mieux approprié à sa nouvelle fin. C'est ici, va-t-on nous dire, que perce l'esprit de chimère : où sont-ils ces polyglottes lettrés capables de mener à bien la délicate expérience dont il s'agit ? On les compte peut-être aujourd'hui, mais il y en a quelques-uns, et quel que soit notre enthousiasme pour la réforme dont nous traçons les grandes lignes, quelle que soit notre confiance en son succès, nous ne conseillons, à l'heure qu'il est, qu'une tentative provisoire et sur la plus petite échelle. Ouvrez un lycée, un seul d'abord, pour y expérimenter ce système d'études, les élèves y accourront, vous n'en doutez point, les maîtres, ce seront quelques professeurs distingués d'allemand ou d'anglais qui répondront de grand cœur à votre appel, qui abandonneront bien volontiers leurs lycées pour concourir de leur mieux à une œuvre si originale, si intéressante et qu'on n'aura pas grand'peine, en vérité, à remplacer dans leurs postes, si leur tâche doit s'y borner, suivant le mot d'ordre, à enseigner des vocabulaires. On est allé plus vite, beaucoup plus vite

en d'autres innovations : on a ouvert brusquement l'Ecole normale supérieure de Sèvres, sans y avoir préparé des candidates vraiment sérieuses, et l'Enseignement secondaire des jeunes filles se ressent, se ressentira sans doute longtemps de cette hâte inconséquente ; nous ne sommes pas si pressé et nous proposons simplement qu'on use, jusqu'à nouvel ordre, des ressources modestes dont on dispose. Si l'expérience aboutit, il sera temps d'aviser à former un personnel plus considérable. Notre enseignement primaire est doté maintenant de bourses de voyages, et la Commission qui les distribue est émerveillée des résultats obtenus en un an de séjour à Londres, sur les bords du Rhin ou dans la Suisse allemande, par de jeunes maîtres qui n'ont reçu qu'une préparation insuffisante à cette influence. Avec cinquante bourses annuelles de 2,000 ou 2,500 francs accordés à des licenciés munis déjà d'une demi-connaissance de l'allemand et de l'anglais, pour continuer leurs études en Allemagne, et en Angleterre, et des moyens de contrôle sur leur travail qu'il serait bien aisé d'établir, on aurait vite fait de façonner un personnel nombreux et d'élite pour le jour où les lycées modernes le réclameraient.

Passons à quelques indications rapides sur l'organisation même de ce lycée. Nous n'avons pas à revenir sur l'esprit qui doit y régner, nous croyons l'avoir suffisamment caractérisé. C'est par les langues

étrangères qu'on y apprendrait le français, comme c'est par la version latine presque seule qu'on l'apprend ailleurs. « Il n'est point démontré, dit encore le rapport officiel que nous avons sous les yeux, il n'est point démontré qu'aucun autre enseignement que l'enseignement classique actuel puisse vraiment mériter ce nom de *classique* et rendre à la nation le même genre de services. L'enseignement projeté sera une tentation, mais peut-être aussi sera-t il un piège. Les promesses qu'on fait en son nom, il n'est pas sûr qu'il soit à même de les tenir. » Ces promesses seront tenues, et au delà, nous en avons la conviction, la plus entière, si l'on se préoccupe avec suite, avec sincérité d'appliquer la méthode des langues vivantes enseignées comme des langues mortes. Et nous voudrions, par parenthèse, qu'on tentât dans un lycée de filles la même expérience ; car en dehors de cette conception pédagogique, il n'y a pas, il ne saurait y avoir de véritable enseignement *secondaire* féminin.

Quant à la durée, à la répartition des études, voici les conséquences principales que nous semble entraîner notre système. L'instruction secondaire moderne étant parallèle à l'autre, un peu plus pratique toutefois, tiendra ses élèves, non pas dix années — ce serait trop long — mais huit, afin de les laisser entrer, à seize ans en moyenne, dans les carrières commer-

ciales ou dans la préparation plus spéciale aux écoles scientifiques (1).

La première année y serait exactement ce qu'elle est dans les lycées actuels; dès la seconde les enfants commenceraient l'étude de l'anglais que la simplicité de sa grammaire et la difficulté de sa prononciation recommandent, imposent aux défauts comme aux qualités de cet âge. L'anglais serait la langue vivante uniformément obligatoire à cause de son universalité, de son caractère analytique qui la rapproche de la nôtre, du tour d'esprit de nos élèves, la désignant ainsi, comme une sorte de latin moderne, à leurs premiers efforts de linguistes. On y donnerait une heure tous les jours. Après cette initiation, dans la classe suivante, on aborderait une seconde langue, également obligatoire, le plus souvent l'allemand sans doute, mais qui pourrait varier suivant les méridiens universitaires. Les deux langues ensemble occuperaient dix heures par semaine, c'est-à-dire la moitié des heures d'enseignement, assez pour assurer de sérieux résultats point trop pour empêcher l'instruction utilitaire, spéciale si l'on veut, à laquelle on a grand raison de tenir.

Il nous semble que de la sorte on constituerait un enseignement équilibré, solide, à la fois délicat et pra-

(1) Il va sans dire que ces études aboutiraient à un baccalauréat qui serait l'équivalent du baccalauréat ès lettres, et qui ouvrirait les mêmes carrières sauf celle de l'enseignement et peut-être celle du droit.

tique au lieu de cette création hybride qu'est l'enseignement spécial actuel. Greffer une plante de salon sur une tige grossière est un tour de force qu'un artiste en horticulture exécute peut-être çà et là, mais que nous croyons impossible en pédagogie ; c'est s'essayer à une chimère que de vouloir faire comprendre du Pascal, du La Bruyère, du Montesquieu (nous choisissons ces noms au hasard dans les programmes qui viennent de paraître de l'enseignement spécial modifié) que de vouloir faire goûter du Racine ou du Fénelon à des élèves qui n'ont pas été formés à l'intelligence de ces délicatesses par cette longue et patiente éducation de l'esprit que nous avons analysée. C'est une chimère aussi, dans la théorie comme dans l'application, d'inscrire à ces programmes remaniés une langue vivante *fondamentale* et une autre qu'on a l'air de recommander à toute la négligence des élèves, en même temps toutefois que c'est un aveu indirect et discret de la nécessité qu'il y a de faire aux langues modernes plus de place et plus d'honneur. Tout cela manque, en un mot, de netteté et d'énergie, tout cela sent le tâtonnement, les concessions réciproques, et avec des concessions on ne crée rien que de factice, de superficiel. L'enseignement spécial tel qu'il est sorti des retouches d'hier n'est plus, nous y consentons, si l'on y tient, de l'enseignement primaire, il n'est pas de l'enseignement secondaire non plus ; à

force de compromis on en a fait un je ne sais quoi qui n'a de nom dans aucun langage pédagogique, une construction sans fondation et toute en façade.

Il est temps, en vérité, d'en finir avec ces hésitations et de détruire Carthage, nous voulons dire l'enseignement spécial qui n'a plus de raison d'être depuis l'organisation de l'instruction primaire supérieure ; pour fonder à nouveau l'Enseignement secondaire moderne.

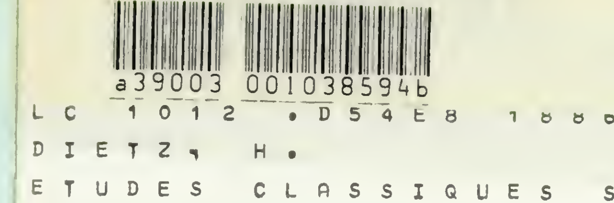
Si l'intérêt national ne suffit pas à lui recommander impérieusement cette fondation, le Conseil supérieur restera-t-il insensible à l'honneur d'être le premier à inaugurer dans l'Europe moderne un système d'instruction publique conforme à ses plus pressants besoins, un système d'instruction qui ne tuera point l'ancienne éducation classique, qui l'aidera même à vivre et à prospérer à ses côtés, mais qui, enfin, est assuré de l'avenir. Ni l'Allemagne, si fière de sa pédagogie, ni la pratique Angleterre, ni la Suisse, ni les Etats-Unis, bref, aucun des peuples qui comptent dans l'art d'élever l'enfance, n'a créé encore cette école idéale — sinon pour l'élite, du moins pour la grande majorité des intelligences — qui conciliera par les langues vivantes enseignées avec largeur et placées comme au centre de l'éducation, la culture générale et généreuse de l'esprit avec des avantages plus pratiques.

Puisse le Conseil supérieur, lors de sa prochaine réunion, ne pas laisser échapper pour la France qui a tenu et qui tient une place si glorieuse dans l'histoire des *Humanités antiques*, le mérite estimable encore et l'originalité d'avoir, avant l'étranger qui s'en préoccupe, donné une hospitalité brillante et cordiale aux *Humanités modernes!* Nous saluerons avec joie le jour où les représentants les plus éclatants, les guides les plus dévoués de notre instruction publique, par un mouvement unanime, avec cette largeur d'esprit que donnent les fortes études, à côté du lycée Corneille — les grands classiques ne devraient-ils pas être les seuls patrons des études classiques — décideront l'ouverture du lycée Shakespeare!

TABLE

VERSAILLES. — IMP. CERF ET FILS, 59, RUE DUPLESSIS.




a39003 001038594b
LC 1012 .D54E8 1886
DIETZ, H.
ETUDES CLASSIQUES SANS


Bro-Dart
of Canada, Ltd.
6 Edmondson St.,
Brantford, Ontario
made in Canada